

初級クラスにおけるティーチャートーク —学習者の行動パターンとインタビュー結果からの考察—

児崎 静佳

【キーワード】 ビリーフ・発話速度・繰り返し・視覚情報・非言語行動・チャンネルを増やす

1. はじめに

本稿は2006年度春学期に早稲田大学日本語教育研究センターの日本語初級1Bクラスに日本語実践研究(4)の一環として筆者が学習者のパートナーという立場で参与観察に入り、そこで得た音声データと学習者インタビューをもとにティーチャートークについて考察を行ったものである。

2. ビリーフと問題意識

参与観察初日、担当である川口教授(以下「教師」とする)の授業を観察して最も驚いたのが話すスピードの速さであった。学習者は日本語学習経験のない者がほとんどである。しかし、教師は自然なスピード、もしかしたらそれよりもやや速めのスピードで話しており、いわば学習者たちは日本語のシャワーを浴びているような感じである。筆者は大学と養成講座で日本語教育について学び、その後海外で数年日本語を教えていた。対象はほとんどが初級学習者中心であり、筆者は初級学習者には学習者が理解できるよう日本語教師のための入門書やテキストのティーチャートークの欄によく書かれているように学習者のわかる日本語で、ポーズを入れたり、スピードをゆるめて話すというスタイルをとってきた。そうしたスタイルをとってきた筆者、そうすることが適切であるというビリーフを持つ筆者にとって、川口教授の話し方は衝撃的であった。そして、「学習者は理解できているのだろうか?」「どうして理解できるのだろうか?」「分からない時はどうしているのか?」「どう感じているのだろうか?」と疑問を抱いた。そこで、テーマを初級クラスにおけるティーチャートークとし、観察を試みた。

3. 目的と調査方法

本稿の目的は1)教師の日本語がわからない時、学習者はどういった行動をとるのか観察する、2)教師の話し方に対する学習者の意見をまとめる、3)1)・2)をふまえ、初級クラスにおけるティーチャートークについて考察することである。そのた

め参与観察時に録音した音声テープを文字化した資料と筆者のとったメモの分析、ならびに学習者にインタビューを行った。

4. 学習者の行動観察

まず、本稿の目的の1つである教師の日本語が理解できない時、学習者はどういった行動をとるのかという点について観察する。観察された行動を列挙し、その後考察を行う。

4-1. 音声資料

音声資料は、2006年6月14日、21日、28日、7月6日、13日の出席ゲーム、ならびに一部の文法説明の箇所を録音し、文字化した資料である。出席ゲームを分析対象とした理由は、出席ゲームは出欠確認を目的としたものであるので、必ず学習者一人ひとりと教師のやり取りがみられる場面であるため、学習者一人ひとりの行動を観察することが可能であると考えたからである。また、出席ゲームの内容は、その日の学習文型が提示される導入の部分となる場合もあり、学習者にとって未学習の新しい日本語となることに加え、教師の指示と説明の両方が含まれた部分でもある。それゆえ、筆者の目的とする教師の日本語がわからない時に学習者はどうするのかという点を観察できると考えたからである。分析には文字化した資料と筆者が授業中に学習者の非言語的な行動を書き留めたメモとを照らし合わせて行った。

4-2. 観察された学習者の行動

観察した結果、学習者の行動にはいくつかのパターンがみられた。以下、その行動が観察された部分の例をあげて説明する。なお、下記会話文中の「先生」は教師を表し、アルファベットが学習者各人を、パートナー（院生）はまとめて「院生」と表記している。観察された行動の部分を実字の下線で記している。

1) パートナー（院生）にきく

〔例1〕 出席ゲーム

先生：2回呼んでも返事しないでください、3回呼んでも返事しないでください。4回呼んでも返事しないでください。5回呼びます、5回呼んだら返事してください。

A : What do we have to do?{近くの院生にすぐに質問する}

先生：はい、もう一度{笑いながら}

院生：聞いてください{先生の説明を聞くように促す}

先生：私が呼んでも返事をしないでください<中略>5回呼んだら返事してください。

A : I can't understand what?{同じ院生に質問}

院生：If he calls your name 5times, you should reply .

A : 5times?OK.

学習者Aさんは教師の指示内容がわからなかったため、すぐに近くのパートナーに説明を求めている。この場面だけでなく、Aさんが隣のパートナーに質問する様子はよく見受けられた。Aさん以外の学習者にもこうした行動は見られ、パートナーと学習者間で、学習者が助けを求める様子、パートナーが率先して助け船を出す様子が相互に観察された。

2) 教師の言動に注目する

[例2] 出席ゲーム

先生：Yさん、すみません、Hさんいるかどうか誰かに聞いてください。

Y：Pさん、Hさんはどこ？

先生：いるかどうか、どこにいるかじゃなくて、いるかどうか{両手を使って、いるかどうかを表す} いるかどうか。どこにいるかじゃない、いるかどうか。いるかどうかはいるかいはいないかです。じゃ、聞いてください。

Y：{教師に注目し説明をじっと聞いた後に} Pさん、Hさん…いますか？

学習者Yさんははじめまだ自分が何を言うべきかがはっきりわかっていない段階であつたと思われ、そのため正しくは「(第3者に) ーさんいますか？」と尋ねるべきところを「どこ？」と尋ねている。それを受け教師は両手でいるか(右手)、いないか(左手)で肯定否定2択を動作で示して見せ、「いるかどうかはいるかいはいないかです」と繰り返し説明している。それによりYさんは尋ねるべきことと使うべき表現を理解し、「Hさんいますか？」と質問することができた。その間、Yさんは隣のパートナーへ助けは求めず終始教師の説明と動作に注目していた。

3) 矢継ぎ早に発話してみる

[例3] 出席ゲーム

先生：<省略>いるかいはいないか誰かに聞いてください。

K：Aさんどこですか？

先生：ああ、いいえ、いいえ。

K：いらっしゃいますか。

先生：いいえいいえ。

K：いませんか。

先生：いいえいいえ。

K：来ませんか

先生：いいえいいえ、どこにいるか聞いてくださいじゃなくて、いるかどうか聞いてください。いるかどうか。

K：いるかどうかです。

先生：いるかどうか、いるかいはいないか聞いてください。どこにいるか聞かなくてもいい

から、いるかいがないかでいいから。いるかいがないか。いるかいがないか聞いてください。

K : Hさん、Aさん、いますか？

先生：うん、そうそうそうそう。

学習者Kさんは教師から何度も「いいえ」と言われながらも間髪入れずにすぐに「これか？」「このことか？」と思い当たるものを口にしてみる様子が見受けられた。これかもしれないと思うものをとりあえず発し、違えばまた違うことを発し適当な表現になるまで教師とのやりとりが続く。そのやりとりを重ね、適当な答えを探り当てていく過程が観察された。それはリズムカルに行われ、教師に挑んでいくような体当たりのやりとりであった。そして、その間、Kさんが隣にいるパートナーに助けを求めることはなく、パートナーもKさんが自分でどんどん挑んでいる姿を見守っていた。この間教師は笑みを浮かべ、決して威圧的な否定的訂正などは行わず、むしろ学習者Kさんのペースに合わせているようにさえ感じられた。

4) つぶやく

[例4] 先生：Aさんは{板書を指して} なんだかくらくらすると思いました。くらくらすると思いました。

K : くらくら(顔を上げて、黒板の例文を見てぼそとつぶやく)

Kさんは教師が黒板に書いた文型や新出単語を黙々とノートに書き取っていたが、説明を聞いている最中、突然顔を上げ、「くらくら」とつぶやいた。口に出すことで思い出しているのか、覚えようとしているのかは定かではないが、「くらくら」はこの時点では新出単語であると予想されるので、おそらく意味がわからないため口に出していると考えられる。しかし、その後続く教師の動作とシチュエーションをともなった説明で理解した様子だった。このように[例4]では教師の言葉に耳を傾け、そこで自分の耳にひっかかった言葉をつぶやくという反応が見受けられた。

5) 教師に質問する

[例5] 文型説明

先生：休みですか、どうしたんですかと言った時に、返事してください。

A : 言ったときに？

先生：はいはい。

A : 返事・・・してください。

先生：はい。

A : 返事？

先生：返事をしてください。「はい」{手をあげて}返事をする。

A : 返事、返事を？

先生：返事をして、返事する、どっちでもいい。

A : 返事をし…なんですか？返事をして。

[例5]は学習者が教師に直接質問する行動例である。Aさんは教師の指示がわからず、「言ったときに」「返事」「なんですか」などを上昇イントネーションの疑問調で直接教師に問い返している。Aさんは常に教室前方の教師に近い席に座り、直接教師に質問しやすい場所にいたことから、こうした行動を何度か観察することができた。

6) 教師に再度説明を求める・問い返す

[例6]

先生：ほかにたくさんお酒のめる人いませんか？Yさんはお酒たくさん飲めますか？

Y : ん？もう一度{教師をみて}

先生：一時間でビール何本ぐらい飲めますか？

[例7] TPRで文型導入

先生：ええっと、じゃあ、すみません、Yさん、ちょっと立ってください。

Y : はい？なに？

先生：立ってください{両手を下から上に動かし立つ動作を指示}

[例6][例7]はともに、学習者が直接教師に再度説明を求める、問い返す行動例である。[例7]では「はい？なに？」と上昇イントネーションでわからなかったことを示すと同時に、再度説明を求める働きもしていると考えられる。

7) ノートに書き留める

[例8]

先生：みなさん、「fire」は日本語で何というか知ってますか？

K : しっている、しっている{ひとりずつぶやく} ⇒行動パターン4

P : fireは日本語で「ひ」といいます。

K : {ノートに「しっている」と書き留める}

学習者Kさんは何度かぶつぶつとつぶやき、ノートにその言葉を書き留めた。その後、Kさんはパートナーに「知っている」の意味は何かと確認していた。

8) 教科書を見る

[例9]出席ゲーム *筆者の観察メモより

先生：名前を呼びます。返事をしたら、私が「遅かったですね」といいます。いいますから、「はやく来ようと思ったんですが…excuse」{文を黒板に書く}

H : {しばらく教師の指示を聞いているが教科書を開いて意向形の課を探して確認}

Hさんははじめ教師の指示に耳を傾けていたが、黒板に書かれた文を見て、教科書で意向形の書かれている箇所を見て確認した。意向形はこの日の新出項目であるゆえ、わからなかったのが教科書を見て確認したと考えられる。

以上、観察された行動パターン、1) パートナーにきく、2) 教師の言動に注目する、3) 矢継ぎ早に発話する、4) つぶやく、5) 教師に質問する、6) 教師に再度

説明を求める・問い返す、7) ノートに書き留める、8) 教科書を見る、の各例をあげたがこれらは一人の学習者にひとつの行動パターンしか観察されないというわけではなく、一人の学習者に複数の行動パターンが観察された。しかし各学習者の近くで観察すると、この8つのパターンの中でも学習者ごとに好むパターンがあり、学習者はそれぞれ独自の学習スタイルとストラテジーを使って対応していると考えられる。ここでは音声資料を中心に観察し、わからない時にどう対処するのかという行動パターンを観察したが、さらに詳しく調べるため、学習者を対象にインタビューを行ったので、次に述べる。

5. 学習者インタビュー

インタビューは授業時間外に個別に行い、5名の協力を得ることができた。インタビューには半構造化インタビューを用いた。事前に質問内容を英語と日本語で書いたものを見せ、どういったことを質問するのかを知らせておいた。半構造化インタビューにした理由は筆記式のアンケート調査では得られない情報を得やすくするためであり、高橋（2006）の意見を参考にした。インタビューは学習者が初級レベルであることから、英語と日本語を交えて行った。その方がより具体的かつ適切な言葉でのインタビューが可能であると判断したからである。また、一部授業担当者である教師への評価に触れてくる部分があったため、インタビュー前に、本稿には協力してくれた学生の名前を書かないこと、1Bのクラスの成績には一切影響しないことを確認した上でインタビューを行った。

質問項目は次の5点である。1) 川口先生の話し方についてどう思いますか、2) その考えは変化していききましたか、3) 川口先生の日本語がわからない時どう感じますか、4) 川口先生の日本語がわからない時どうしますか、5) 何を手がかりに川口先生の話を理解していますか。

5-1. インタビューで得られたコメント

以下、インタビューで得られた回答を項目ごとに記述し、まとめる。

1) 川口先生の話し方についてどう思いますか。

- ・ときどき速いと感じが、別に構わない。
- ・大体いつも60-80%ぐらいは理解できる。
- ・文法説明の時少し速いと思う（複数）。でも2, 3回繰り返して聞けば分かる。
- ・分からない時もあるが、聞く練習になるからいい。
- ・いつも速く話すし、難しい日本語（単語や文法）を使っていると思う。板書も説明も速い時がある。
- ・速いとは思わない。

教師の発話スピードは学習者にとって速いはずであるが、筆者が思っていたほど学習者は気にしておらず、むしろ聞く練習になるから良いとプラスに捉えている学習者もいる。発話スピードに関しては否定的な意見もあるが、一人の学習者が一貫して否定的な意見だけを持っているのではなく、肯定的な意見もともに持っている。

2) その考えは変化していききましたか。(4月から7月にかけて)

- ・ 変わらない。いつもおもしろいと思う。
- ・ 4月の時でも速いとは思わなかった。日本語の単語もやさしいものを使っているから分かる。
- ・ 授業初日からおもしろいからとても好きだ。川口先生はいつも笑顔だし、坦々と授業をするタイプじゃないので好きだ。この気持ちはずっと変わらない。
- ・ 4月はとても難しくて理解するのが大変だったが、今は慣れたので大丈夫。
- ・ 先生の教授方法が理解できたので、4月に比べると comfortable になった。
- ・ 今は慣れた。

もともと肯定的な意見の学習者がほとんどであるが、4ヶ月経ち耳が自然な速度に慣れてきたこと、教師の授業スタイルに慣れてきたことが大きいといえよう。

3) 川口先生の日本語がわからない時、どう感じますか。

- ・ 混乱する。
- ・ 今までに一度だけ、文法の説明かなにかが理解できず(本人も具体的にはっきり覚えておらず)、そのまま授業が進みその日はとても残念で疲労感を感じた。自分でもなぜそんなに疲労感を感じたのか分からない。
- ・ 少し分からなくても聞く練習になるから構わない。
- ・ 今は文法とか大体分かるので、少しぐらい分からなくても問題ない。
- ・ パートナー(院生)に聞けるので、大丈夫。
- ・ 川口先生は繰り返してくれるので、特別焦らない。

教師の日本語が分からないともっと強いフラストレーションを感じる学習者がいるのではないかと予想していたのだが、質問項目1)と同様、学習者はそれほど否定的な感じを持っていないようである。その理由はコメントにもあるように一度聞いて分からなくても、教師が繰り返してくれることが分かっているので安心できること、すぐに質問できるパートナーの存在があるからかもしれない。

4) 川口先生の日本語がわからない時、どうしますか。

この項目は回答数が多いので、分類して記述する。なお「⇒」の表記は理解できないほど次の行動へと進み、理解できた段階(行動)で終わる。

1. 質問する

- ・ パートナーにきく(複数)
- ・ 自分で川口先生にきく(複数)

- ・パートナーに日本語できく⇒日本語で説明してもらう⇒先生に質問。
- ・パートナーにきく⇒先生に聞く⇒ノートにとる⇒後から自分で調べる。

2. ノートテイキング

- ・わからなかったところはノートに「？」マークや「—（アンダーライン）」をつけておき、後から自分で調べる。
- ・分からない言葉や新しい言葉はノートに書き留めておき、あとから辞書やインターネット辞書を使って調べる。
- ・授業中、わからなかった時にすぐ教科書を見る。そして、教科書に例文と分からない言葉を書きとめる。

3. 教師に注目する

- ・川口先生を見る⇒表情、動作に注目して聞く⇒パートナーに聞く⇒ノートにメモしておく⇒帰宅後留学生のルームメイト（元日本語教師）にきく。

4. 授業後の行動

- ・解説書（『みんなの日本語解説書』『Basic grammar dictionary』）を見て調べたり、授業の内容とリンクさせたりする（複数）

ここでは先述 4-2. の音声資料をもとにした客観的な観察では知ることのできなかった学習者の行動ならびに各人のもつストラテジーを知ることができた。そして、得られたコメントを整理すると、大きく 4 つのパターンがあると考えられる。1) 教師かパートナーに質問する、2) ノートにその情報を書き留めておくノートテイキング、3) 教師の言動に注目して聞きなおす、4) 辞典や教材を活用した復習行動である。これらの行動はコメントを見ても分かるように複数の行動が連なって起こる場合もあれば、単発的に起こる場合もあり、さまざまである。そして必ずしもその順番通りに起こるわけではない場合もありそうである。4 つめの辞典や教材の活用に関しては厳密に言えば、「わからない時どうするか」ではなく、「わからなかったことに対してどうするか」という問いへの回答となるが、ここではそこまで厳密には考えず、授業中に関連した行動であると捉えて扱いたい。また、かなり具体的に自分自身のストラテジーを説明できる学習者がおり、学習者自身が明確なストラテジーを持っていることを伺い知ることができる。

5) 何を手がかりに川口先生の話を理解していますか。

- ・ボディーランゲージ、絵、表情（複数）
- ・文法説明の時、チャートにしてくれるのでとても分かりやすい。
- ・繰り返して説明してくれるので、クリアになる。
- ・なぜかわかる。川口先生は繰り返してくれるし、ボディーランゲージなどから推測できる。
- ・英語の説明が自分には一番いい。英語での説明がないと理解しにくい。

- ・教師から情報を得るために前の席に座ることにしている。質問もしやすいし、黒板も見やすくてよく声が聞こえるから。

教師の繰り返し、視覚的な情報、ボディランゲージ、表情などの非言語行動が学習者の理解の手がかりとなっていることが分かる。英語の説明がほしいと答えている学習者は授業中も教師に英語で質問する様子が観察されており、やはりそうした欲求の表れであると思われる。また、最後のコメントは授業自体を理解するための一種のストラテジーであると考えられる。次にここで得られたインタビュー結果について総括的な考察をしたい。

5-2. インタビュー結果の考察

インタビューの結果、筆者が懸念してきた発話スピードであるが、筆者が思うよりも学習者は負担や否定的には感じていないこと、学習者のもつストラテジーとスタイルは個人によって異なり実にバラエティー豊かであること、そして、教師の日本語がわからない時に学習者は独自のストラテジーを駆使して対処していることがわかった。そして、教師の日本語がわからない時に学習者の理解の助けとなっているのは、教師の繰り返しと視覚情報、非言語行動であるといえそうである。この中で、「教師に質問する行動」と「教師の繰り返し」の2点について取り上げたい。

まず、教師の日本語がわからなかった時の対処法のひとつに直接教師に質問する行動があるが、ある学習者からは教師はとてもフレンドリーなので質問しやすい、教師が厳しい人だったら質問できないというコメントがあった。複数の学習者がそう答えており、それは授業が質問しやすい雰囲気である証ではないだろうか。教師はにこやかに笑みを浮かべ、批判や叱責、理解を急かせるようなことはしない。それゆえ学習者の情意フィルターが低下し、教師に気楽に質問できる雰囲気、それを受け入れる周囲の学習者たち、質問しても大丈夫だという安心感のある、そのような支持的教室風土（縫部 2001:98）を作り上げているからであろう。

次に、教師の繰り返しについてであるが、教師は繰り返す際に発話スピードを落としたり、簡単な言葉に言い換えたり、ポーズを入れたりという調整行動はほとんどとらない。録音した音声データと文字起こした資料を観察したところ、繰り返している部分は、ほとんどそっくりそのまま前の発話を繰り返していることが多い。スピードもさほど変わらなければ、使用する単語も変わらない。ただ同じ文を繰り返しているのである。教師（この「教師」は川口教授ではない）は一度言って理解してもらえなかった場合、何かしら理解してほしいがために調節行動を取りやすいのではないだろうか。しかし、そうではない繰り返しも好効果であることがわかった。

次にこれらのインタビュー結果と観察された行動パターンを踏まえ、初級クラスにおける効果的なティーチャートークとは何かを考えてみたい。

6. 初級におけるティーチャートーク

初級における効果的なティーチャートークとは何か。川口教授は実践研究（4）の授業で「チャンネルを増やす」と話していた。聴覚的、視覚的、接触の感覚など学習者のあらゆる感覚に働きかけるのだという。音声に加え、ボディーランゲージ、視線や表情の非言語行動、絵や図の視覚的情報が相互に作用しあってこそ効果が生まれ、効果が発揮され学習者は理解できる。どれかが極端に欠けては上手くいかない。そして、多少速い発話スピードであってもそうした要素を多用することで理解可能になると考えられる。それゆえ、これらの効果的な使用方法というのは教師（川口教授以外を指す）が身につけるべきスキルといえよう。そして、学習者の表情や様子の微妙な変化を観察し把握しながら、臨機応変に調節していく観察力と対応力も合わせて必要であろう。筆者は本稿で発話速度に焦点を当てティーチャートークを観察してきたが、音声面だけを切り取って分析することが果たして妥当なのだろうか。ティーチャートークとは、あらゆる要素を総合的に観察する必要があるのではないだろうか。

7. 最後に

参与観察に入り、観察を続ける中で筆者自身のティーチャートークに対するビリーフに変化があった。以前は初級学習者に対して自然なスピードで話すのは酷であり、無謀であるとする思うこともあった。しかし、今思えばそれはただそうしたスタイルしか知らなかったからではないかと思われる。自分とは異なるビリーフをもつ教師の授業と学習者を観察する機会がなければ、筆者はいつまでも＜速い＝理解できない＞という先入観のもと、いつの間にか形成されたビリーフから逃れることができず、そのビリーフの根源にあるものは何かを考えることもなく、授業を続けていたのではないかと思われる。この実践研究（4）を通して知り得たことを今後の実践活動の中で生かしていきたい。

【参考文献】

- 岡崎敏雄・長友和彦（1990）「日本語教育におけるティーチャー・トーク：ティーチャー・トークの質的向上に向けて」『広島大学教育学部紀要』第2部39号，241-248.
- 川口義一・横溝紳一郎（2005）『Live!成長する教師のための日本語教育ガイドブック』ひつじ書房.
- 高橋宜子（2006）「学習者による出席ゲームの捉え方—学習者中心の教室活動とは—」『2005年度初級実践研究 秋学期レポート集』，1-7.
- 縫部義憲（2001）『日本語教育学入門』改訂版，瀝々社

（コザキ シズカ・修士課程1年）